

Von der Differenz zur Transdifferenz

Was Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht voneinander lernen können

1 Grundlagen der Interkulturellen Sprachdidaktik

„Dem Einheimischen sind eigentlich die fremdesten Fremden nicht fremd“, so sagt es Karl Valentin in einem seiner berühmten Sketche. So in etwa ließen sich auch die wichtigsten Lernziele des (muttersprachlichen) Deutschunterrichts skizzieren. Aspekte von Fremde, Fremdheit, Verfremdung spielen schließlich im Deutschunterricht schon lange eine tragende Rolle. Auch dem Fremdsprachenunterricht sind die fremdesten Fremden nicht fremd. Hier spielen das und die Fremde naturgegeben eine konstitutive Rolle. Immerhin begegnen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ja einer ihnen meist fremden Sprache und fremden Weltansichten. Paradoxerweise wird diese Fremde im Fremdsprachenunterricht gerne als Last oder Problem angesehen, also als etwas, was zu vermeiden oder zu reduzieren sei. Diese Scheu vor der natürlichen Fremdheit im Fremdsprachenunterricht führt leicht zu einem Reduktionismus auf formale Wahrheiten, wie etwa die Regeln der Grammatik und stereotype Charakterisierungen der fremden (und eigenen) Kultur. Die Skepsis gegenüber dieser Art Reduktionismus, der kaum Platz für Bedeutungskonstruktionen lässt, hat daher in den 1970er- und 1980er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer Aufbruchstimmung im Fremdsprachenunterricht geführt, die unter dem Namen interkulturelle Hermeneutik wohl am besten bekannt geworden ist.

Worum geht es der interkulturellen Hermeneutik? Das Beispiel des Übersetzers, der die Kluft der Sprachen zu überwinden hat, lässt die Wechselbeziehung besonders

deutlich werden, die zwischen einem Interpreten und dem Text besteht, und die der Wechselseitigkeit der Verständigung im Gespräch entspricht. Denn jeder Übersetzer ist Interpret, der Verstehensdefizite ausgleichen muss. Die Fremdsprachlichkeit bedeutet dabei nur einen gesteigerten Fall von hermeneutischer Schwierigkeit, das heißt von Fremdheit und Überwindung derselben. Fremd sind in dem gleichen, eindeutig bestimmten Sinne in Wahrheit alle ‚Gegenstände‘, mit denen es die traditionelle Hermeneutik zu tun hat. Die Nachbildungsaufgabe des Übersetzers ist nicht qualitativ, sondern nur graduell von der allgemeinen hermeneutischen Aufgabe verschieden, die jeder Text stellt (Gadamer 1975, 365). Sie basiert auf der Annahme, dass das Unbekannte/Fremde im Verlauf eines dialektischen Prozesses in Eigenes/Bekanntes übergeführt, also aufgelöst, werden könne. Über Verfahren, die an die historische Hermeneutik Gadammers angelehnt sein sollten, galt es deshalb, im Fremdsprachenunterricht „Inkompetenzkompensationskompetenzen“ (Marquard 1995) zu vermitteln. Damit ist (zugespitzt formuliert) der Ausgleich von Differenzen und Defiziten in der interkulturellen Kommunikation gemeint. Durch die Kontrastierung des Bekannten mit dem Neuen oder Fremden sollen Austauschprozesse entstehen, die letztlich zum besseren oder „richtigen“ Verstehen führen. Die Gegenüberstellung öffne damit den „fremden Blick auf das Eigene“ (Lévi-Strauss 1963).

Kramersch (1993, 206) fordert in der Tradition der interkulturellen Hermeneutik die Betonung eines Prozesses, der sich gezielt des Verstehens von Fremdheit und Anders-

artigkeit annimmt. Ein solcher Prozess verlangt Bennet (1993, 22 f.) zufolge eine Beschreibung der subjektiven Erfahrungen des Lerners und eine interkulturelle Sensibilisierung durch Differenzierung. Bennet postuliert einen solchen Sensibilisierungsprozess durch eine Reihe von Entwicklungsphasen, die von Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewusstwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahmen zu Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus führen. Diesen Sensibilisierungsprozess betrachten die interkulturelle Sprachdidaktik und verwandte Ansätze als graduellen Prozess der Annäherung und damit als didaktische Grundlage eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Folgende Teilkompetenzen sollen für erfolgreiches interkulturelles Kommunizieren vermittelt werden und sind damit Ziele des Fremdsprachenunterrichts: die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Fremdes einzustellen, die Fähigkeit, mit Differenz umzugehen, das Wahrnehmen von Differenz, die Fähigkeit zu Analyse und Sortierung differenter Phänomene, das Akzeptieren von Differenz und die Fähigkeit zur Synthese (in einzelnen Themenbereichen/„Provinzen“).

Die Prämissen des hier skizzierten interkulturell-hermeneutischen Ansatzes wurden in der Folge in generalisierter Form, jedoch meist ohne den theoretischen Bezug, an vielen Stellen mit ähnlich formulierten Lehrzielen übernommen. So findet er sich weltweit in vielen Fremdsprachenlehrplänen, aber auch in Lehrplänen für Deutsch als Zweitsprache oder Berufssprache Deutsch sowie in anderen bildungspolitischen Konzepten. In ihrer allgemeinsten Form sind die Prämissen im Konzept der Förderung interkulturellen Verstehens aufgegangen. Häufig entsteht aus der Formulierung weitreichender Verständigungspostulate aber eine Diskrepanz zwischen Anspruch (Lehrplan) und Praxis (Lehrmaterial, Umsetzung im Unterricht), die von vergleichsweise wenigen Modellen mittels einer Operationalisierung von didaktischen Phasen systematisch angegangen worden ist. Einige Lehrwerke aus

dem Bereich Deutsch als Fremdsprache sind mit systematischen Modellen der schrittweisen Annäherung an das Fremde den oben skizzierten interkulturell-hermeneutischen Prinzipien verpflichtet. Sie ähneln sich daher auch in Hinsicht auf Sprachen- und Kulturenkonzepte. Hier sind vor allem die Lehrwerke *Sichtwechsel* (Hog/Müller/Wessling 1984, Klett), *Typisch Deutsch?* (Behal-Thomsen/Lundquist-Mog/Mog 1993, Langenscheidt) und *Für- und Widersprüche* (Roche/Webber 1995, Yale University Press) zu nennen. Bemerkenswerterweise stammen sie alle aus der gleichen, kurzen Epoche und behandeln Themen, die für Sprecher und Lerner der Zielsprache gleichermaßen interessant, damit also auch für den muttersprachlichen Unterricht von höchstem Interesse sind. Das Lernkonzept ist nicht auf den sonst typischen Erwerb von Wissen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ausgerichtet, in dem ein Lerner in der Regel in einer defizitären Position verhaftet ist, sondern auf ein Lernkonzept, in dem er seine Lebenserfahrung aus unterschiedlichen Sprachkulturen nutzen und weiterentwickeln kann und die Fremdsprache auch als ein Katalysator der Horizonterweiterung fungiert. Vermutlich haben all diese Ansätze aus diesem Grund keine Nachfolger gefunden. Sie passen nicht in das Schema eines klassischen, auf den Fertigkeitserwerb ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts, sondern stellen Anforderungen an Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Lehrmaterialien und Leistungsnachweise, die man eher aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht oder dem Geschichts- und Sozialkundeunterricht erwartet.

Wie der Annäherungsprozess in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen ungeachtet dieser Vorbehalte kleinschrittig operationalisiert werden kann, illustriert das 5-Phasen-Modell von *Für- und Widersprüche* (Roche/Webber 1995). Sein Ablaufschema besteht aus Aktivierungsphase (Vorentlastung), thematischer Differenzierung, struktureller Differenzierungsphase (Kontextualisierung/Spezialisierung), Expansionsphase und Integrationsphase (Gegenüberstellung). Das Modell impliziert, dass die präsentierten Themen auf das Interesse der Lerner stoßen und somit authentische

(für die Deutsch lernenden und Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler relevante) Prozesse der intellektuellen Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen auslösen, die die Ausgangskultur und -sprache der Lerner mitberücksichtigen (vgl. auch das ähnliche Vorgehen in Hunsfelds Skeptischer Hermeneutik). Der Zugang zum Fremdverstehen erfolgt hier jedoch nicht global, sondern in Teilbereichen und Zyklen, wie es für didaktische Verfahren üblich ist.

2 Stillstand der Entwicklung

Bei den skizzierten Ansätzen einer kurzen Epoche ist die weitere Entwicklung der interkulturellen Sprachdidaktik, wie bereits angedeutet, zumindest für die Unterrichtspraxis weitestgehend stehen geblieben. Das liegt nicht nur an den skizzierten vergleichsweise hohen Anforderungen und der angestrebten Verarbeitungstiefe der behandelten Themen.

Oft sind kommunikative Minimalanforderungen für einen seriösen interkulturellen Unterricht nicht gegeben. Der Fremdsprachenunterricht wird nicht als Möglichkeit gesehen, sich mit Kulturen und Sprachen auseinanderzusetzen, sondern (bestenfalls) eher mechanistische Fertigkeiten zu erwerben. Nicht jeder, der einer fremden Kultur begegnet, will sie auch verstehen (lernen), und nicht jeder Lerner, der Fremdsprachenunterricht erhält, hat tatsächlich ein Interesse am Erlernen der fremden und am besseren Verstehen, seiner eigenen Sprachkultur. Darüber hinaus ist es zwar das idealisierte Ziel der gängigen interkulturell-hermeneutischen Verfahren, eine möglichst große Korrespondenz zwischen den Zeichensystemen unterschiedlicher Sprachkulturen anzustreben, aber wie aufwändig das in der Praxis ist, zeigt die Translations-theorie bei der Herstellung funktionaler Äquivalenzen zwischen Sprachen und bei der Abstimmung von Funktion und Form in Übersetzungen deutlich auf (vgl. die Skopos-Theorie). Grund für die Schwierigkeiten bieten nicht nur die mangelnden interkulturellen Korrespondenzen, sondern auch die große intra-sprachliche Variationsbreite von Sprachen.

2.1 Hermeneutische Reduktion

Versuche, die Dynamik interkulturellen Verstehens in eingängigen Verfahren abzubilden, haben ihrerseits zu einer Trivialisierung geführt. Symbole für diese Art ‚hermeneutischen Reduktionismus‘ sind Begriffe wie ‚Perspektivwechsel‘, das ‚Eigene und Fremde‘ u. a., sofern sie die kognitiven Bedingungen und Möglichkeiten der Lerner für die genannten Wechsel der vermeintlichen Perspektiv-Modi nicht berücksichtigen. Wie etwa soll ein Perspektivwechsel eigentlich stattfinden, wenn der kognitive Apparat aber der gleiche bleibt (Roche 2013, 236)? Dass durch Kontrastierung verschiedene Perspektiven erkennbar gemacht werden können, ist unbestritten, aber ob der Lerner sich durch die reine Gegenüberstellung, also ohne den Einfluss seines Vorwissens, willkürlich in die Innenperspektive einer anderen Gesellschaft versetzen kann, ist fraglich (vergleiche Krusche 2002, 389). Der Stillstand dieser Art interkultureller Ansätze liegt auch darin begründet, dass sie empirisch bisher nicht belegen, ob die theoretischen Konzepte in der Lehr- und Lernpraxis funktionieren. Es gibt wenige Studien aus dem Bereich von Schule und Studium, die interkulturelle Lernziele einer empirischen Überprüfung unterziehen. Hierzu gehören am ehesten die Arbeiten zur Einstellungsveränderung durch Schüler- oder Studenten-Austauschprogramme. Deren Ergebnisse aber lassen Zweifel daran aufkommen, ob die rein kontrastbasierten, ohne Vermittlungs- und Reflexionsbegleitung auskommenden Austauschprogramme das erreichen, was sie vorgeben. Insgesamt zeigen die Studien sogar eher gegenläufige Bewegungen: Ein Mehr an Kontakt und Beschäftigung mit der fremden Kultur führt oft zu einer Verstärkung bestehender Vorurteile und Stereotypen über die fremde und die eigene Kultur (Hetero- und Autostereotype). Die Verstärkungen bestehender Vorurteile lösen sich unter Umständen erst in späteren Phasen auf (siehe die Forschungsübersicht und die empirischen Ergebnisse der deutsch-japanischen Studie in Sato-Prinz 2017). Durchgängig verweisen die Studien hierbei auf die Notwendigkeit förderlicher Rahmenbedingungen und begleitender Vermittlungsprozesse (Webber 1996). Die Vorstellung, einfacher Kontakt von Kulturen

führe automatisch zu interkulturellem Verstehen, bedarf daher kritischer Betrachtung. Ein belastbarer Fortschritt lässt sich durch die postulierte Kontrastierung von vermeintlich Eigenem und Fremdem nicht verzeichnen, solange nicht die Bedingungen des kognitiven Apparates berücksichtigt werden. Die besonders von Welsch (2005) forcierte Debatte um die Begrifflichkeit Inter- vs. Transkulturalität hatte zum Ziel, die Verkürzungen binärer Zugänge zum Fremden aufzulösen. Sie spielte in akademischen Kreisen solange eine gewisse Rolle, bis sie sich als Scheindebatte entpuppte und sich die binäre Statik der Kontrastierung in beiden Konzepten als ähnlich oder identisch erwies (Breinig/Lösch 2006). Für die Entwicklung der Sprachdidaktik spielte diese Begriffsdebatte keine Rolle.

2.2 Universelles Minimalinventar als Lösungsversuch

Bis auf wenige Ausnahmen haben sich Lehrerausbildung und Lehrmaterial aus Gründen der Operationalisierbarkeit auf das bereits skizzierte, reduzierte Verständnis hermeneutischer Prozesse eingestellt. Sprichwörtlich führt dies oft zu einer Reduktion auf binäre Arbeitsaufträge in Lehrmaterialien, wie sie sich in der Formel „Und wie ist das in Ihrem Land?“ ausdrücken. Die daraus resultierende Routine (und Langeweile) und mangelnde Bewertbarkeit der Antworten (durch nicht hinreichend informierte Lehrkräfte) führte entsprechend zu einer schnellen Verabschiedung von dieser Praxis.

Da sich die interkulturell-hermeneutischen Prämissen wegen ihrer Komplexität und der Gefahr der Zirkularität nicht so leicht einlösen lassen und die Reduktion auf triviale Vergleiche zu weiterer Statik führt, ist verschiedentlich versucht worden, über vermeintlich universelle Minimalinventarien kommunikativer Prinzipien die Grundlagen für erfolgreiche Kommunikation zu etablieren. Zu diesen Inventarien gehören etwa die bekannten Kommunikationsmaximen von (Grice 1975) oder das Kommunikationsmodell von (Ruben 1987). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass diese Modelle nicht weniger von ethnozentrischen Prämissen, wie etwa einer bestimmten Zweckgebundenheit von Kommunikation, beeinflusst sind als die bereits dargestellten.

Für einen Lerner zumindest ergibt sich auch daraus das zirkuläre Problem, dass er bereits über ein vorentwickeltes Niveau an Fremdverstehenskompetenz oder einen kommunikativen Konsens verfügen muss, um Zugang zur fremden Sprache und Kultur bekommen zu können. Die Minimalinventarien kommunikativer Prämissen sind zudem mit einem methodischen Problem behaftet, das auch die in Wirtschaftskreisen beliebten Ansätze des interkulturellen Trainings belastet: dem Problem der mangelnden interkulturellen Äquivalenz der Definitionskriterien. Die Semantik der Dimensionen, Standards und Orientierungen, die im interkulturellen Training gern postuliert werden (Hall/Hall 1990; Hofstede 1991; Thomas 1996), ist keinesfalls universell einheitlich. Eine semantische Äquivalenz lässt sich eben nicht durch eine einfache Übertragung der Begriffe wie Kollektivität, Machtdifferenz, Männlichkeit/Weiblichkeit in andere Sprachkulturen herstellen, sondern erfordert die Ermittlung der kulturellen Bedeutung (des kulturellen Wertes) der Kriterien. Die ethnozentrische Besetzung der Kriterien spiegelt also nur eine nach einheitlichen Kategorien klassifizier- und steuerbare Kommunikation vor (vergleiche hierzu auch die Kritik von van Es (2004)).

3 Zu Konstruktion und Relationalität des Fremden

Die für die Einnahme einer „anderen“ Perspektive nötige Veränderung der Einstellungen gegenüber dem Fremden verlangt Bochner (1982) zufolge eine Umstrukturierung der kognitiven Kategorien der Individuen, wodurch sie tatsächlich „andere Menschen“ würden. Daraus bestätigt sich, dass Innen- und Außenperspektiven nicht fixierte („wahre“) und beliebig wechselbare Perspektiven sind, sondern auf Konstruktions- und Produktionsprozessen basieren, die vom gleichen kognitiven System des Lerners bewältigt werden müssen. Das kognitive System greift für das notwendige Management unterschiedlicher Perspektiven auf diverse Strategienkompetenzen (das „savoir comprendre“, Byram 1997) beziehungsweise eine „kritische Kompetenz“ (Roche 2006; Roche/Webber 1995) zurück, mit denen unter

anderem die Auswahl, Bewertung und Kontextualisierung des Wahrgenommenen geregelt wird (vgl. Lösch 2003).

Krusche stellt in diesem Konstruktions- und Managementprozess die eigentlich relationale Qualität der diffusen Kategorie ‚Fremdheit‘ in den Fokus, die auf „Differenzen, Distanzen, Verschiedenheiten, Unterschiede“ (1985, 13) gerichtet sei. Nicht das Fremde an sich stehe im Mittelpunkt, sondern der Bezug zum Eigenen (Alterität). Zwangsläufig entstehen aus diesem relationalen Konzept Be- und Verfremdungen, die es gelte, im Sprach- und Literaturunterricht konstruktiv zu nutzen. Wie dieses relationale Konzept mittels verschiedenster Textgattungen, von der konkreten Poesie bis zu Romanen, umgesetzt werden kann, illustriert Krusche an einer umfangreichen Sammlung von Materialien für den Unterricht (Esselborn 2010; Krusche/Krechel 1984).

4 Das Konzept der Transdifferenz

Das Konzept der Transdifferenz ist aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den skizzierten Kernproblemen trans- und interkultureller Kommunikation entstanden. Insbesondere die Restriktionen und Widersprüche binärer Ansätze vom Verstehen des Eigenen und des Fremden können damit – so das Ziel – überwunden werden. Der Normalität des Fremden als Katalysator für Lernen wird zur Geltung verholfen.

Am Anfang der Entwicklung des Konzeptes der Transdifferenz lag der Fokus noch auf dem Verstehen, mit dem ähnlich dem Gadamerischen Konzept der Horizontverschmelzung (Gadamer 1960; Birk 2008) eine „Verflüssigung der Differenzen“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 21) einherging. Damit rückten nach der Kritik an der Fokussierung auf das ‚Verstehen‘ auch ‚Nichtverstehen‘ und ‚Missverstehen‘ ins Blickfeld. So wurde es möglich, „die Aufmerksamkeit auf die Differenzen zu legen, womit wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zu einer ‚produktiven Transdifferenz‘ gegeben war“ (ebd.).

Dem Transdifferenzansatz geht es also wie der Skeptischen Hermeneutik oder dem Modell des Ethischen Universalismus darum, die durch die Dynamik der Figuration

und Transkulturation entstehenden Differenzen anders zu denken, sie nicht auflösen zu müssen.

In einem allgemeinen Sinn – und im Anschluss an die Bedeutung ‚quer hindurch‘ der Vorsilbe ‚trans‘ – bezeichnet Transdifferenz all das Widerspenstige, das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenzen sperrt, weil es gleichsam quer durch die Grenzlinien hindurch geht und die ursprüngliche eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen.

LÖSCH 2005, 27

Differenzen sind also vorübergehende Erscheinungen, die instabil werden. Sie haben eine orientierungsstiftende Funktion, sollen in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente Transdifferenz ergänzt werden (siehe Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, 17).

Insgesamt erfolgt hierbei eine „Umstellung auf ein dynamisches Identitätskonzept, in dessen Zentrum die Frage danach steht, ‚wer ich werde‘“ (ebd., 18), und nicht, ‚wer ich bin‘. Die kontinuierlichen Austausch- und Änderungsprozesse von Kulturen führen damit zu einer Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten und ermöglichen trotz zunehmender Fragmentarisierung des Selbst die „Teilhabe an mehreren Kollektiv-Intersubjektivitäten“ (Hildebrandt 2005, 351).

5 Zu den Übergängen von Fremdsprachenunterricht und Deutschunterricht

In allen deutschsprachigen Gesellschaften spielt die Thematik von Fremde und Fremdheit zunehmend eine zentrale Rolle im schulischen Alltag. Das liegt in erster Linie an der Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft und dem steigenden Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Es liegt aber auch an der verstärkten internationalen Ausrichtung des Bildungswesens (siehe die internationale Orientierung an Bildungsstudien) und in der allgemeinen Globalisierung durch Wirtschaft, Politik und Medien. Der Deutschunterricht kann sich diesen Realitäten

täten nicht entziehen, denn es geht dabei nicht nur um vordergründige ethnografische Zuschreibungen, sondern vor allem um den Umgang mit dem Fremden schlechthin. Dieser Umgang aber wird vorwiegend durch Sprache, genauer durch Sprachen, gestaltet. Der Deutschunterricht kann also gar nicht umhin, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und damit in Richtung eines Unterrichts fremder Sprachkulturen, im Sinne der zuvor dargestellten elaborierten kommunikativen Zielsetzungen, zu öffnen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung mechanistischer Eigenschaften von Sprachen, sondern um die Förderung des Vermögens, sich in unterschiedlichen Situationen und verschiedenen thematischen Zusammenhängen differenziert auszudrücken, Stellung zu nehmen und zum Beispiel in Argumentationen seinen Standpunkt deutlich zu machen, unter Umständen sich auch öffentlich zu äußern und sich gegebenenfalls an gesellschaftlich relevanten Diskursen mit fremden Themen zu beteiligen. Ziel des Deutschunterrichts ist es, hierfür eine ausgesprochene Dialogfähigkeit ausbilden zu helfen (vgl. Roche/Schiewer 2017, 16).

All dies erfordert ein entwickeltes Bewusstsein für semantische „Feinarbeit“, das heißt für Konnotationen und Bedeutungshöfe. Man spricht in diesem Zusammenhang in der Diskursanalyse und Diskurslinguistik auch von „Deutungshoheit“ (vergleiche hierzu zum Beispiel Spitzmüller/Warke 2011), das heißt dem erfolgreichen Besetzen von Semantiken. Es kommt mit anderen Worten darauf an, in alltäglichen und anderen Situationen, in Zweiergesprächen (in der Soziologie als Mikro-Ebene bezeichnet) oder auch in Unterrichtsgesprächen (die der soziologischen Meso-Ebene angehören)

- solche Deutungshoheiten zu erkennen und benennen,
- sich ggf. mittels semantischer Differenzierung dagegen wehren zu können und
- eigene Positionen zu vertreten.

Konkret erfolgt dies in kommunikativen Prozessen. Einseitiger „semantischer Bedeutungshoheit“, das heißt, einseitiger Weltdeutungshoheit soll entgegengewirkt werden durch kommunikative Arbeit im Sinn dessen, was als „Aushandlung von Bedeutungen“ bezeichnet wird. Dies ist auch die Basis kommunikationstheoretisch und in-

terkulturell anspruchsvoll fundierter Modelle des Dialogs der Kulturen. Kaum jemals werden dabei reine Informationen „verschoben“. Vielmehr handelt es sich um Bemühungen darum, sich verständlich zu machen, zu angemessenen Deutungen zu gelangen, sich durch Rückfragen zu vergewissern, mittels Paraphrasen das bereits Gesagte in anderer Formulierung des gemeinten beziehungsweise aufgefassten Inhalts erneut begreiflich zu machen und dergleichen mehr (Roche/Schiewer 2017, 16).

Diese Überlegungen haben zur Entwicklung einer Didaktik des Dialogs für den Literatur- und Sprachunterricht geführt, die sich nicht nur mit ethnokultureller Fremdheit befasst, sondern vielfältige Perspektivierungen zu relevanten Themen der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler erlaubt. Sie teilt viele der Prämissen und Methoden interkulturellen Unterrichts, unterscheidet sich aber von interkulturell-hermeneutischen Ansätzen am ehesten in der weniger ausgeprägten Zielgerichtetheit auf ein „besseres“ Verstehen eines fremden Textes. Die Dialogdidaktik beteiligt bewusst alle an Literatur Beteiligte. Sie ist ein Beispiel dafür, wie sich die Anliegen „interkultureller Literatur“ und der interkulturellen Sprachdidaktik unter Berücksichtigung stetiger kommunikativer Veränderungsprozesse weiterentwickeln und beleben lassen. Die Literaturdidaktik des Dialogs nimmt unter anderem biografische Erfahrungen und literarische Produktionen von Autorinnen und Autoren aus dem Umfeld des Chamisso-Preises als Ausgangspunkt. Dieser Preis wurde ursprünglich an Autorinnen und Autoren vergeben, die sich im Umgang mit Fremdheit dadurch ausgezeichnet haben, dass sie virtuos in die fremde Sprache Deutsch gewechselt sind (siehe Übersicht der Preisträgerinnen und Preisträger und Zielsetzungen des Preises unter <http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/index.html>). Längst geht es aber nicht mehr nur um diesen Wechsel der Sprachen und nur um das literarische Werk dieser Autorengruppe, das sich ohnehin dagegen verwahrt, als „Migrantenliteratur“ ausgegliedert zu werden.

Die Kompetenzförderung im Deutschunterricht ist daher Grundlage für ein methodisch und theoretisch anspruchsvolles Verständnis interkultureller Kommunikations- und Di-

alogfähigkeit, die sich auch in schwierigen Situationen mit Konfliktpotenzial bewährt. Die didaktisch orientierte Arbeit im Kontext der Didaktik des Dialogs schließt eng an die gezielte Förderung des Bewusstseins für semantische Differenzierungen an, die insbesondere von José F.A. Oliver in seinen Schulveranstaltungen und didaktischen Beiträgen vertreten wird. Formen sprachlicher Verfremdung sind dabei besonders geeignet, den Umgang mit semantischer Differenzierung zu schulen, indem ein ‚Denken wie üblich‘ hinterfragt und eindimensionale Sprachformen aufgebrochen werden. Auf diese Weise kann ein Beitrag zur Befähigung zum multiperspektivischen Denken geleistet werden, das ein ‚Durchspielen von Optionen‘ erlaubt und somit reflektierte Haltungen fördert, die differenziert geäußert und vertreten werden können. Solche Formen der Spracharbeit könnten übrigens – auch fachlich institutionalisiert – in der internationalen Germanistik und dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar gemacht werden.

6 Zu den Grundlagen der Didaktik des Dialogs

In einem der bisher drei verfügbaren Lese- und Unterrichtsbände zur Didaktik des Dialogs, dem Band *Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren* sind ihre Grundlagen folgendermaßen beschrieben:

Sich auf das Abenteuer Sprache einzulassen, sollte einerseits eine Selbstverständlichkeit sein, andererseits ist es jedoch auch eine kontinuierlich herausfordernde Aufgabe. Es geht darum, Worte zu finden, diese miteinander zu verbinden und Sätze zu bilden, die einen Text ergeben. Die einen tun sich damit leichter, den anderen fällt es schwerer, sich auszudrücken. Geschweige denn, das zu Papier zu bringen, was erzählend oft direkter und damit vermeintlich leichter klingen mag. Beiden Charakteren ist jedoch sicherlich (bewusst oder unbewusst) eine Erkenntnis gemeinsam, dass sie nämlich die Notwendigkeit erahnen oder um sie wissen, sich mitteilen zu müssen. Letzten Endes ist dies eine Freiheit, um Mensch bleiben zu dürfen, zu können.

Das macht Sprache und Sprachvermittlung so spannend und einzigartig.

Wie viel Sprache bin ich? Wie viel Sprache trage ich nach außen? Wie viel Sprache(n) mehre ich in mir, indem ich in einen Dialog mit anderen trete?

ROCHE/SCHIEWER 2018, 7

Dieser Ansatz will Türen in die Wahrnehmung von Sprache und in die Auseinandersetzung um Sprache in Sprache öffnen. Erzählend, dichtend, klärend, nicht erklärend. Oft eigenwillig, niemals eigenbrötlerisch. Oft fantasiegeladen, niemals an den Haaren herbeigezogen. Manchmal direkt benennend, bisweilen in zärtlich-poetischer Annäherung an das, was zu sagen ist. Die in den Bänden zusammengestellten Texte wurden von Literatinnen und Literaten geschrieben, die sich auf ihre jeweils sehr eigenständige Art und Weise mit der Sprache beschäftigen, um Literatur entstehen zu lassen. Sprache schafft dort Sprache, wo sie ernst genommen wird. „Selbst in und mit jenen Texten, bei denen es nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, was es zu entdecken gilt. Auch das kann eine Faszination erzeugen. Rätselhaftes im Raum stehen zu lassen, ist der erste Schritt hin zur Poesie und diese zu begreifen. Indem sie angenommen wird als das, was sie ist. Eine andere, individuelle, äußerst eigene und eigenwillige Sicht auf die Dinge, die Verhältnisse, das Leben.“ (Roche/Schiewer 2018, 7 ff.) Konkrete Schreibansätze führen zu konkreten Schreibversuchen. Texte und Textfragmente können und sollen daher dazu führen, eigene zu schreiben oder schreiben zu lassen. Unter dem thematischen Dach der Emotionen vielleicht über die Familie oder einen Menschen, den man verloren hat und liebte; über einen Garten, der einem Geborgenheit und Zuflucht schenkt(e); oder über eine Reise, in der Menschen auf einen reagieren, weil das und jenes geschieht.

7 Das Dialogkonzept im Unterricht

Zur Illustration der Vorgehensweise, hier ein gekürztes Beispiel einer Kapiteleinführung von José Oliver „Emotionen – drei Annäherungen, eine Vorbemerkung“ (Roche/Schiewer 2018, 53 ff.).

Schreiben ist immer auch erinnern und ggf. verinnern. Ein 17-jähriger hat natürlich nicht so viel zu erinnern wie ein 60-jähriger; also greift er auf Vorgeburtliches, das sog. kollektive Unbewusste und Instinktives zurück.

Bert Elsmann-Papenfuß: *Seifensieder*
(Fortgesetzte Abgesänge auf Anfänge unter Umständen, Folge 6, 2016)

Schreiben und die Begegnungsfähigkeit ins Eigene fördern. Auch über die Lektüre anderer. Sei es über die Texte der Mitschülerinnen und Mitschüler oder über Meisterwerke aus der Literatur. Ein „Schreib-Gespräch“ in vielfacher Hinsicht also. Wie kann dabei eine Verbindung hergestellt werden, die trägt? Entstünde dadurch Inspiration und Motivation in einem?

Zentrales Element unserer methodischen und didaktischen Ansprüche bilden zahlreiche Schreibaufgaben, die Sprache in erster Linie freisetzen und kreativ gestalten wollten: kurze Texte, Fragmente, Zeilen, poetische Notate.

7. 1 Lese- und Aufgabenkompendium DER TOD

Teil 1

„Der Tod ist okay“ (Werner Söllner)

Im Folgenden wird von einem Abschied erzählt, der endgültig ist.

Eine Möglichkeit der Arbeitsaufträge resultiert aus der Lektüre des Textes und eines anschließenden Gespräches mit den Schülerinnen und Schülern über den Bedeutungshof des Wortes „Tod“.

Danach wären ein paar konkrete Schreibaufgaben eine weitere Möglichkeit, sich der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“ zu nähern und eigene Erfahrungen oder Vorstellungen zu Papier zu bringen.

Wo Leben ist, ist Tod.

Im letzten Jahr musste ich einen Menschen zu Grabe tragen, den ich geliebt hatte. Sie war mir Komplizin, Aufruhr, Worte. Immer wieder Stille und Sätze, die mich über 30 Jahre lang, dort, wo es Zeit wurde, die Uhr ablegen ließen. Ich lernte innehalten. Nachdenken, fühlen, dankbar sein.

Ich wusste nie und weiß es bis heute nicht, was Tod bedeutet. Seit ich ihre Stimme nicht mehr hören kann, weiß ich es noch weniger.

Ohne sie ist mein Alltag surrealer geworden. Ihre Abwesenheit füllt eine Wirklichkeit von Zeit, wie ich sie zuvor nicht kannte. Zeit, die ich jedoch im selben Atemzug mit ihr verbinde. Zeit nach dem Tod. Als sie starb, war ich bei ihr. Fast.

„Ich will nicht mehr aufstehen“, hatte sie gesagt, ohne mich anzuschauen. Ich saß an ihrem Bett. Im Krankenhaus. Sie entzog mir irgendwann die Hand. Ich wusste plötzlich, ich musste sie loslassen. Eine Schriftstellerkollegin tröstete mich ein paar Tage später am Telefon. „Manchmal“, sagte die Dichterin, die ich sehr schätze, weil ihre Verse ausfransen wie das Leben ausfranst, im Inneren ausfranst, damit etwas Neues entstehen kann – „manchmal“, sagte sie, „verbeißten sich Liebende ineinander wie Vampire, wenn der eine gehen muss und der andere zurückbleibt“.

1. Gemeinsame Lektüre des Textes. Die Lektüre kann jedoch auch variiert werden – entweder in Kleingruppen oder als Einzellektüre.
2. Im ersten Gespräch über den Text sollten unbekannte Wörter und Sätze, auch die fremdsprachlichen, geklärt werden. Nutzen Sie dabei die schlichte Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler sich noch einmal einzeln mit dem Text befassen und einfach unterstreichen, was ihnen unbekannt ist: Namen, Wörter, Sätze, kulturgeschichtliche oder religiöse Zusammenhänge.
3. Führen Sie ein Gespräch über den „Umgang“ mit dem Tod
 - a) in unserer heutigen Zeit
 - b) sollte sich die Klasse aus Menschen verschiedener Herkunfts- oder Sprachkulturen zusammensetzen, wäre es auch spannend, über die unterschiedliche Wahrnehmung des Todes zu sprechen und einen Text darüber schreiben zu lassen. Das kann ein persönliches Erlebnis sein, ein „dokumentiertes Gespräch“, das Sie als Hausarbeit aufgeben, indem in den einzelnen Familien nach Geschichten gefragt wird, denen persönliche Erfahrungen des Abschieds zugrunde liegen.
 - c) Begrenzen Sie die Schreibaufgabe auf maximal eine DIN-A4-Seite (ca. 2400 Zeichen mit Leerzeichen).
4. Besprechen Sie exemplarisch einige der Texte, die entstanden sind, unter den nachfolgenden Fragestellungen:
 - a) Welche Sprache wurde gewählt? Eher eine gehobene Sprache, oder ist es ein umgangssprachlicher Text?
 - b) Gibt es besonders auffällige Wörter?
 - c) Gäbe es Details, die Euch noch näher interessieren würden, oder ist alles Wesentliche erzählt?
5. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit könnte ein Brief geschrieben werden, der den Tod als direkten Ansprechpartner hätte: „Lieber Tod ...“, „Sehr geehrter Tod ...“ oder einfach nur: „Tod, was ich dir schon immer einmal sagen wollte ...“. Es sollte den Schülerinnen und Schülern überlassen werden, auch eine andere Ansprache zu wählen.

Aufgaben

Teil 2

Eine weitere Möglichkeit, sich mit dem Thema zu beschäftigen, wäre die literarische Gattung der Kalendergeschichte(n). Kurze Erzählungen, die auch ein Schwank, eine Anekdote oder eine Parabel sein können. Die epische Kleinform endet meistens mit einer Pointe.

Johann Peter Hebel machte aus dem Erzählformat der Kalendergeschichte, die als Publikationsform in den „Volkskalendern“ einen populären Ursprung hat, eine eigenständige literarische Kunstform. Im Zusammenhang dieses Kapitels sei eine kanonisierte Geschichte *Unverhofftes Wiedersehen* sehr empfohlen.

Hier zunächst zwei Kalendergeschichten in Anlehnung an Johann Peter Hebel:

[Hier folgen Auszüge aus den beiden Kalendergeschichten *Wortkommando* und *Kartoffeln*]

Aufgaben

Nehmen Sie eine der nachfolgenden Kurznachrichten als möglichen Schreib Anlass für die Schülerinnen und Schüler und lassen Sie eine Kalendergeschichte schreiben. Diese Schreibaufgabe ist als Gruppenarbeit ebenso möglich. Beschränken Sie auch für diese Übung die Anzahl der Seiten: Mindestens 2500 Zeichen mit Leerzeichen, maximal 5000 Zeichen mit Leerzeichen.

*

Im Sinne des Dialogprinzips sind die Kapitel der genannten Sammlungen handlungs- und aufgabenorientierten Ansätzen der Didaktik verbunden, die das eigene entdeckende Schreiben der Schülerinnen und Schüler im Fokus haben. Gleichzeitig ist es auch ein Ziel, damit etwas mehr (und vor allem mehr als bisher) von den Autorinnen und Autoren und ihrer Literatur zu vermitteln. Aus den Poetiken der Autorinnen und Autoren und auch aus ihren didaktischen Ansätzen, die sicher auch für Nicht-Lehrkräfte von Interesse sind, ergeben sich interessante Einblicke in ihre Strategien zum Schreiben, ihr Handwerk, ihre Motive und ihre Biografien. Das erhöht die Affinität zu curricularen Rahmenbedingungen, nicht nur

des Deutschunterrichts (Genres, Epochen, Medialität, Autoren, Literaturgeschichte, Klassiker), sondern fächer- und schulartübergreifend zu anderen Gegenstandsbereichen, die in modernen Lehrplänen gern als Lernbereiche ausgewiesen werden. Das können auch von Literatur entfernt erscheinende Lernbereiche wie Verkehrserziehung, Medien, Gesundheitserziehung, Familie, angewandte Sozialkunde etc. sein, die für die Schülerinnen und Schüler mit der Literatur dadurch verbunden sind, dass sie Relevanz haben. Diese Bezüge zu den Lehrplänen können hier im Einzelnen nicht ausgeführt werden, sie werden aber für die Lehrkräfte der betreffenden Fächer schnell und leicht erkennbar sein.

Zu den Lernzielen gehören demnach unter anderem die folgenden:

- Dialogfähigkeit
- fächerübergreifendes Lernen und Denken
- Sprachsensibilisierung und Sprachmotivierung (sprachmotiviertes Handeln)
- Mehrsprachigkeit als Sprachsensibilisierung
- Wert- und Relevanzschätzung von Kunst/ästhetischer Bildung
- kritische Kompetenzen im Sinne von qualifizierten Wertungen, Relevanzbewertungen, Reflexion, politischer Mündigkeit
- Handlungsorientierung
- poetologische Kompetenzen
- interkulturelle Kompetenzen im Sinne der Übersetzung in unterschiedliche Sprache und der Sensibilisierung für Differenz und Transdifferenz.

8 Ausblick

Bekanntlich ist ein Fremder nur so lange fremd, „bis er alles kennt und gesehen hat, denn dann ist ihm nichts mehr fremd“ (Karl Valentin). Übertragen auf den Unterricht würde dieses Ziel bedeuten, Fremdheit gänzlich aufzulösen, der Dynamik von Verstehen und Lernen zuwiderzuhandeln. Gerade der Deutschunterricht sollte vermitteln, wie konstruktiv mit Differenzen umgegangen werden kann und wie die kreativen Kräfte der Fremdheit für das Verstehen der Welt genutzt werden können.

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars/Britta Kalscheuer (2005): Wege der Transdifferenz. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/M./New York, 15–25.
- Behal-Thomsen, Heinke/ Angelika Lundquist-Mog/Paul Mog (1993): Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin.
- Bennet, Milton J. (1993): Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: R. Michael Paige (Hg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME, 21–71.
- Birk, Andrea (2008): Hermes' Reisen durch die Welten. Ein Versuch zum Begriff Vorurteil. In: Ulrike A. Kaunzner (Hg.): Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Münster, 43–55.
- Bochner, Stephen (1982): Cultures in contact. Studies in cross-cultural interaction. Oxford.
- Breinig, Helmbrecht/ Klaus Lösch (2006): Transdifferenz. In: Journal for the Study of British Cultures 13, 2, 105–122.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon.
- Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl., unveränd. Nachdr. der 3., erweit. Aufl. Tübingen.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Peter Cole/Jerry L. Morgan (Hg.): Syntax and Semantics. Speech Acts. New York/San Francisco/London, 41–58.
- Hall, Edward Twitchell/Mildred Reed Hall (1990): Understanding cultural differences. [keys to success in West Germany, France, and the United States]. Yarmouth, ME.
- Hildebrandt, Mathias (2005): Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/M./New York, 342–354.
- Hofstede, Geert (1991): Cultures and Organizations. Software of the Mind. London.
- Hog, Martin/Bernd-Dietrich Müller/Gerd Wessling (1984): Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Lehrbuch, Arbeitsbuch, Kassette, Lehrerhandbuch. Stuttgart.
- Kramsch, Claire J. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford.
- Krusche, Dietrich/Rüdiger Krechel (1984): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn.
- Krusche, Dietrich (1985): Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München.
- Krusche, Dietrich (2002): Ist „Fremde“ ehrbar? In: Hans Barkowski/Renate Faistauer (Hg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren, 387–96.
- Lévi-Strauss, Claude (1963): Structural Analysis in Linguistics and Anthropology. In: Ders. (Hg.): Structural anthropology. Übers. von Clair Jacobson und Brooke Grundfest Schoopf. New York, 31–54.
- Lösch, Klaus (2003): Cultural Identity, Territory and the Discursive Location of Native American Fiction. In: Helmbrecht Breinig (Hg.): Imaginary (re-)locations. Tradition, modernity and the market in contemporary Native American literature and culture. Tübingen, 63–80.
- Lösch, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/M./New York, 26–49.
- Marquard, Odo (1995): Zeit und Endlichkeit. In: Ders. (Hg.): Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart, 45–58.
- Roche, Jörg/Mark Joel Webber (1995): Für- und Wider-Sprüche. Ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten. (Kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch mit didaktischen und methodischen Kommentaren für Lehrer und Lerner, eine Kassette). New Haven, Conn.
- Roche, Jörg (2006): Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration. In: Eva Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht (Sprache – Kommunikation – Kultur 4). Frankfurt/M., 79–96.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (Hg.) (2017): Identitäten Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F. A. Oliver, Zehra Cırak, Akos Doma und Michael Stavaric. Tübingen.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (Hg.) (2018): Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F.A. Oliver und Akos Doma. Tübingen.
- Ruben, Brent (1987). Guidelines for Cross-Cultural Communication Effectiveness. In: Louise Fiber Luce/Elise C. Smith (Hg.). Toward internationalism. Readings in cross-cultural communication. Boston, Mass., 36–46.

- Sato-Prinz, Manuela (2017): Deutschlandbilder und Studienaustausch: zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland. München.
- Spitzmüller, Jürgen/Ingo Hans Oskar Warnke (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. 1. Aufl. Berlin.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. 2. Aufl. Göttingen.
- van Es, Robert (2004): Transcultural Ethics. Beyond the Electronic Economy of MTV. In: Peter Koslowski (Hg.): Business ethics and the electronic economy. With 4 tables. Berlin, 144–158.
- Webber, Mark Joel (1996): Changing Places. Student Exchange Programs and Interculturality. In: Roche, Jörg/Thomas Salumets (Hg.): Germanics under construction. Intercultural and interdisciplinary prospects. München, 173–200.
- Welsch, Wolfgang (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/M./New York, 314–341.